



Beitrag zur Konzeption und Gestaltung – Level 1

Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln

Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung
von Operatoren im Geschichtsunterricht

Anika Zörner^{1,*} & Thomas Must^{1,**}

¹ Universität Bielefeld

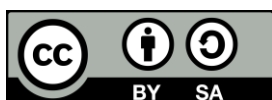
* Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

** Kontakt: Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie,
Fachbereich Didaktik der Geschichte,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

anika.zoerner@uni-bielefeld.de, thomas.must@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die integrierte Vermittlung von sprachlichen und fachlichen Inhalten im Unterricht wird mittlerweile sowohl in der universitären Lehrer_innenbildung als auch in der Schule verstärkt thematisiert. Ein zentrales Thema dabei ist insbesondere auch die sprachsensible Gestaltung von Aufgabenstellungen. Basierend auf dem Konkretisierungsrastrer von Tajmel und Hägi-Mead (Tajmel, 2011; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) wurde ein Instrument für den Geschichtsunterricht entwickelt, mit dem Aufgabenstellungen sowohl sprachsensibel aufbereitet als auch die spezifischen fachlichen Anforderungen dezidiert herausgearbeitet werden können. Das Instrument, welches im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird, eignet sich für den Einsatz in der sprachsensiblen Unterrichtsvorbereitung bzw. für die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften.

Schlagwörter: sprachsensibler Fachunterricht, sprachsensible Aufgabenstellungen, Operatoren, Geschichtsunterricht, DaZ



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Im Rahmen des Projektes BiProfessional, einem Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld, wurde innerhalb der Teilmaßnahme der Geschichtsdidaktik (TM5) sowie der Teilmaßnahme (TM7) des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ein Instrument zur sprachlichen und fachlichen Aufschlüsselung von Operatoren im Geschichtsunterricht weiterentwickelt.¹

Das Instrument basiert im Wesentlichen auf dem Konkretisierungsrastrer von Tajmel und Hägi-Mead (vgl. u.a. Tajmel, 2011; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) und wurde um einzelne (spezifisch) geschichtsdidaktische Elemente zur Aufschlüsselung von Operatoren (u.a. Buchsteiner, Lorenz, Must & Scheller, 2018) erweitert. Diese Erweiterungen sollen im Beitrag vorgestellt und begründet werden; sie stellen dabei einen Vorschlag mit (spezifisch) geschichtsdidaktischem Fokus des Konkretisierungsrastrers dar, der – auch in Bezug auf die Übertragbarkeit auf andere Fachdidaktiken – diskutiert werden soll.

2 Ausgangslage und curricularer Kontext

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen müssen Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen Leistungen in Deutsch für Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte in einem Umfang von sechs Leistungspunkten (LP) erbringen (LZV, 2016). Diese 6 LP werden an der Universität Bielefeld in Form von zwei Seminaren und einer Modulprüfung absolviert. Das sogenannte Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Modul) ist dabei im Master of Education in der Nähe des Praxissemesters verortet, ist derzeit allerdings nicht strukturell mit den weiteren Inhalten des Lehramtsstudiums (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften) verbunden.

In der Schule stellt das Fachgebiet DaZ demgegenüber eine Querschnittsaufgabe dar, weil DaZ in der Regel kein Unterrichtsfach ist. Die Gegenstände des DaZ-Moduls werden somit nicht als solche in einem Fachunterricht DaZ behandelt, sondern sind vielmehr fächerübergreifend konstitutiv für die Vermittlung von fachlichen Inhalten und die damit einhergehende notwendige zunehmende Ausdifferenzierung sprachlicher Fachregister (vgl. Köker et al., 2015, S. 182).

Die Verbindung DaZ-spezifischer und fachdidaktischer Studieninhalte stellt die universitäre Ausbildung aktuell allerdings aufgrund der fehlenden strukturellen Verbindungen der verschiedenen Studienelemente vor Herausforderungen. Im DaZ-Modul werden – auch im Sinne einer Anbahnung Forschenden Lernens – Inhalte zwar häufig an Fallbeispielen mit fachdidaktischen Bezügen vermittelt; es fehlt aber aufgrund der strukturellen und curricularen Ausgangslage an konkreten praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. So deuten auch erste Befunde der Teilmaßnahme *Etablierung von Gelegenheiten Forschenden Lernens im Bereich des literaten Ausbaus der Zweitsprache Deutsch im Fachunterricht* darauf hin, dass das Forschende Lernen in DaZ im Praxissemester derzeit kaum oder nur in Ansätzen gelingt. Sprachliche Aspekte des Fachlernens und die Verbindung von fachlicher und sprachlicher Entwicklung im Fachunterricht werden von (angehenden) Lehrkräften allzu oft noch isoliert von fachdidaktischen Überlegungen betrachtet und daher angesichts der zahlreichen Anforderungen im Praxissemester nicht selten hintangestellt. Um eine Basis für die Entstehung von Gelegenheiten Forschenden

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Eine Projektbeschreibung findet sich unter [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-2-fachdidaktische-konk/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-2-fachdidaktische-konk/).

Lernens im Sinne einer begrifflichen Reflexion fachunterrichtlicher Praxis² im Fachgebiet DaZ (vgl. Ohm & Zörner, 2019) somit erst einmal schaffen zu können, bedarf es daher (didaktischer) Instrumente, die (angehenden) Lehrkräften die Umsetzung DaZ-spezifischer bzw. sprachsensibler Inhalte im jeweiligen Fachunterricht erleichtern.

Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Instrument vorgelegt, mit dem der Versuch unternommen wird, das bewährte DaZ-didaktische Instrument des Konkretisierungsrasters durch spezifische fachdidaktische Erweiterungen für den Einsatz im Geschichtsunterricht zu optimieren.

3 Theoretischer Hintergrund

Den Umstand, dass (angehende) Lehrer_innen auf das Arbeiten mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet werden müssen, wird heutzutage niemand mehr bezweifeln (vgl. Baumann, 2017, S. 9). Sprache ist das zentrale Medium des Lernens und Lehrens in jedem Unterricht (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2013). Die (zweit-)sprachliche Entwicklung ist somit Voraussetzung für eine erfolgreiche Beteiligung am Unterricht sowie die Partizipation am schulischen Leben insgesamt (vgl. Ohm & Zörner, 2019). Die sprachliche Entwicklung in der Schule sollte dabei stets im Zusammenhang mit der fachlichen Entwicklung gesehen werden, denn die Ausdifferenzierung der fachlichen Fähigkeiten ist immer auch mit einem Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten verbunden (vgl. Ohm, 2017).³ Ein in diesem Sinne sprachsensibler Fachunterricht umfasst dabei den bewussten Umgang mit Sprache und betreibt das Lernen von Sprache an und mit Sachinhalten (vgl. Leisen, 2010, S. 3ff.).

Für das Fach Geschichte wird ein bewusster Umgang mit Sprache schon seit einiger Zeit gefordert (vgl. u.a. Barricelli, 2005; Handro, 2015), weil Sprache konstitutiv für das Fach Geschichte ist bzw. „historisches Lernen nur funktionieren kann, wenn die Lernenden sprachliche Strukturen kennen, mit deren Hilfe sie historische Inhalte erschließen, in einen Zusammenhang bringen und weiterverarbeiten können“ (Altun, Bernhardt & Günther, 2017, S. 31).

Welche Strukturen die Sprache im Geschichtsunterricht ausmachen und wie diese für Schüler_innen transparent und handhabbar gemacht werden können, stellt die Geschichtsdidaktik aktuell allerdings vor Herausforderungen (vgl. Altun et al., 2017). Eine Möglichkeit des transparenten und bewussten Umgangs mit sprachlichen Strukturen stellt im kompetenzorientierten (Geschichts-)Unterricht insbesondere das Arbeiten mit sprachlichen Handlungen dar, die als Operatoren in Aufgabenstellungen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Feilke, 2012, S. 12; konkret zum Geschichtsunterricht vgl. Heuer & Resch, 2018, S. 5). Eben solche Operatoren und damit geforderte sprachliche Handlungen können sprachliche Strukturen evozieren, mit denen historische Inhalte erschlossen werden können. Thematisiert wird eine solche epistemische Funktion von Sprache für das fachliche Lernen im Geschichtsunterricht u.a. von Sven Oleschko, der den Zusammenhang von Kognition und Sprache untersucht und festhält, dass „ohne

² Das Fachgebiet DaZ der Universität Bielefeld arbeitet mit einem spezifischen Begriff Forschenden Lernens, welcher auf einem Forschungsbegriff von John Dewey (u.a. 1991/1938) fußt, für den Forschung in der Bestimmung einer unbestimmten Situation, im Sinne einer Wiederherstellung der Integration von Organismus und Umwelt, besteht (Dewey, 1991/1938, S. 110). Dies kann laut Dewey nur durch die Anwendung symbolischer Formen (z.B. Sprache, Begriffe) geschehen. (Wissenschaftliche) Begriffe und Modelle dienen also dazu, alltagsbegriffliche Bestimmungen von Unterrichtssituationen infrage zu stellen und Erfahrungen mit Unterricht für eine wissenschaftlich fundierte didaktische Analyse und Planung zugänglich zu machen. Für eine ausführliche Darstellung der theoretischen Modellierung des Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache auf Basis von Deweys Theorie der Forschung (1991/1938) siehe Ohm & Zörner (2019).

³ Ohm (2017) spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Maas (2010) vom literaten Sprachausbau, den er „als Fähigkeit zum symbolischen Gebrauch von Sprache zur Erschließung kognitiver Räume, d.h. von Wissens- und Denkstrukturen“, definiert (Ohm, 2017, S. 214). Es „wird davon ausgegangen, dass der literate Sprachausbau Teil einer sprachbiographischen Entwicklung ist, in deren Verlauf sich das sprachlernende Individuum durch fortschreitende Ausdifferenzierung seiner sprachlichen Fähigkeiten sowohl Räume sozialen Handelns als auch kognitive Räume erschließt.“ (Ebd.)

Sprache [...] kein historischer Lernprozess initiiert, in Gang gehalten, gesichert und reflektiert werden [kann]” (Oleschko, 2015, S. 89). Zugleich formuliert Oleschko die Forderung, „Lernenden die notwendigen Strategien und Werkzeuge zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die Komplexität der Lerngegenstände zu erfassen und zu bewältigen“ (Oleschko, 2015, S. 91).

Operatoren können in diesem Zusammenhang nicht nur die für das Erschließen der historischen Inhalte notwendigen sprachlichen Strukturen evozieren, sondern darüber hinaus auch die Problemlösung strukturieren bzw. das methodische Vorgehen definieren (vgl. Buchsteiner et al., 2018, S. 13). Notwendig hierfür ist allerdings eine Aufschlüsselung von Operatoren in einzelne Schritte, um die von ihnen initiierten (sprachlichen) Handlungen für alle sichtbar und verständlich zu machen (vgl. Heuer & Resch, 2018, S. 18f.). So müsste etwa der Operator „Erklären“ in die Teilhandlungen „Beschreiben“, „Zuordnen“ und „Ableiten“ aufgeschlüsselt werden (nach Buchsteiner et al., 2018, S. 11), weil diese die sprachliche Handlung des Operators konstituieren. Ein in diesem Sinne aufgeschlüsselter Operator erlaubt es den Lernenden, sich bei der Aufgabenbearbeitung gewissermaßen an den einzelnen Schritten „entlang zu hangeln“, an deren Ende eine sprachliche und damit auch inhaltliche Problemlösung steht.

Das in diesem Beitrag diskutierte Instrument zur sprachlichen und fachlichen Aufschlüsselung von Operatoren im Geschichtsunterricht stellt einen ersten Entwurf vor, wie – basierend auf einem bereits existierenden DaZ-didaktischen Instrument – eine geschichtsdidaktische Erweiterung aussehen kann, die auf eine zunehmende sprachliche Sensibilisierung von (Geschichts-)Lehrkräften zielt und die Ausbildung sprachlicher Strukturen, mit denen historische Inhalte erschlossen werden können, ermöglicht. Sprachliche Anforderungen von Aufgaben im Geschichtsunterricht werden so zunehmend transparent und können somit Ausgangspunkt für die Planung eines sprachsensiblen Fachunterrichts (z.B. nach den Prinzipien des Scaffoldings) sein.

4 Das Konkretisierungsraster nach Tajmel und die geschichts-didaktische Erweiterung

Mit dem Konkretisierungsraster wird eine „Methode zur systematischen Analyse der sprachlichen Anforderungen von Sprachhandlungen und der notwendigen sprachlichen Strukturen, die mit Sprachhandlungen verbunden sind“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 77), vorgelegt. Erforderlich ist eine solche systematische Analyse, weil sprachbezogene Angaben in den Lehrplänen der unterschiedlichen Fächer meist nur angedeutet werden oder gar nicht vorhanden sind (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78). Die Anwendung des Konkretisierungsrasters ist im Rahmen des Fachunterrichts überall dort möglich, wo „Lern- und Erkenntnisprozesse über Sprache und Sprachhandlungen operationalisiert werden“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78), und bezieht sich im Wesentlichen auf drei Bereiche. Zum einen werden sich Lehrkräfte durch die Arbeit mit dem Raster der sprachlichen Anforderungen der Aufgaben bewusst. Zum anderen wird die Sprachbewusstheit von Lehrenden insbesondere auf einer kognitiv-linguistischen Ebene (sprachliche Mittel, die zur Bearbeitung der Aufgabe erforderlich sind) gefördert. Darüber hinaus eröffnet das Raster die Möglichkeit zur Reflexion auf einer sozialen Ebene (z.B. Zuständigkeit der Lehrkraft, sprachliche Lernziele transparent zu machen) sowie auf Ebenen der sprachlichen Macht (z.B. Transparenz in Bezug auf die eigenen Erwartung und Erkennen des Selektionspotenzials der eigenen Erwartungen). Ebenso können auch registerspezifische Merkmale herausgearbeitet werden (z.B. Merkmale von Alltags- vs. Bildungs- vs. Fachsprache) (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 79). Im Besonderen ermöglicht das Konkretisierungsraster allerdings die intensive Arbeit mit Operatoren und die Auseinandersetzung damit, welche spezifischen sprachlichen Mittel von den jeweiligen Operatoren gefordert werden (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78f.). Das Raster arbeitet dabei mit insgesamt vier Leitfragen, mit denen die spezifischen Anforderungen von Operatoren herausgearbeitet

werden sollen (Wie lautet die Aufgabenstellung? Welche Sprachhandlung/welcher Operator ist damit verbunden? Wie lautet die wörtlich ausformulierte Antwort? Welche Wörter und welche sprachlichen Strukturen sind wesentlich für diese Antwort?) (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, 2017, S. 80). In der ersten Zeile des Rasters wird zunächst die Aufgabenstellung notiert. In der zweiten Zeile „Operator/Sprachhandlung“ können dementsprechend ebendiese aufgeführt werden, bevor in der dritten Zeile der Erwartungshorizont im Sinne einer erwartbaren Schüler_innenantwort ausformuliert wird. Auf Basis des ausformulierten Erwartungshorizonts können dann in der letzten Zeile die zur Bearbeitung der Aufgabe notwendigen sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene aufgeführt werden (siehe Abb. 1). Tajmel und Hägi-Mead weisen in diesem Zusammenhang auf die Tatsache hin, dass diese dezidierte Auseinandersetzung mit Operatoren verdeutlichen kann, dass „gleichlautende Operatoren in unterschiedlichen Fächern mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden sind“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78).

Konkretisierungs raster

Klasse:		Thema:	Datum:
Aufgabenstellung			
Operator Sprach- handlung			
Ausformulierter Erwartungshorizont			
Sprachliche Mittel	Wortebene		
	Satz- und Textebene		

© Waxmann, Kopiervorlage aus Tajmel/Hägi-Mead: Sprachbewusste Unterrichtsplanung.

Abbildung 1: Konkretisierungs raster von Tajmel & Hägi-Mead (2017)

Aber wo erfolgt eine solche Auseinandersetzung mit Operatoren genau? Wenn spezifische Anforderungen von Operatoren herausgearbeitet werden sollen, warum erfolgt dann keine differenzierte Aufschlüsselung der Operatoren? Wenn inhaltliches und sprachliches Lernen ineinandergreifen, wo werden dann fachspezifische Voraussetzungen berücksichtigt? Das Raster von Tajmel und Hägi-Mead kann diese Elemente nicht – zumindest nicht konkretisiert – aufgreifen und lässt damit für eine Unterrichtsplanung wichtige Aspekte außer Acht. Genau an dieser Stelle setzt nun die im vorliegenden Beitrag vorgestellte fachdidaktische Erweiterung des Konkretisierungsrasters an. Die je Fach unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen von Operatoren zeigen sich nur bedingt (nur) auf der Ebene der sprachlichen Mittel, die der Operator fordert. Fachspezifische Anforderungen sind vielmehr bereits in einer – sowohl sprachlich als auch inhaltlich – unterschiedlichen Aufschlüsselung eines Operators zu finden. Im Fach Geschichte stellen Operatoren konkrete aufeinander aufbauende Arbeitsanweisungen dar, weshalb der jeweilige Operator selbst im Konkretisierungsraster weiter aufgeschlüsselt werden muss (siehe Erweiterung a). Um die einzelnen Schritte des Arbeitsprozesses – sowohl sprachlich als auch inhaltlich – und die somit vom Operator initiierten Handlungen sichtbar und verständlich zu machen (vgl. Heuer & Resch, 2018, S. 18f.), bedarf es zudem der Berücksichtigung fachspezifischer bzw. inhaltlicher Voraussetzungen (siehe Erweiterung b).

- (a) Die Begriffe Operator und Sprachhandlung müssen in der Zeile „Operator/Sprachhandlung“ deutlich differenziert werden und entsprechend der Operatorenliste nach Buchsteiner et al. (2018) kleinschrittig aufgeschlüsselt werden, wofür weitere Unterteilungen in dieser Zeile notwendig werden. Auf diese Weise wird die Struktur des Arbeitsprozesses in das Raster implementiert, und es werden die einzelnen, aufeinander aufbauenden Handlungen sichtbar. Diese Aufschlüsselung dient auch noch einmal der bewussten Abgrenzung gegenüber gleichnamigen Operatoren anderer Unterrichtsfächer; d.h. z.B., die getrennt geführten Operatoren „Beurteilen“ und „Bewerten“ im Fach Geschichte (vgl. Buchsteiner et al., 2018, S. 11) unterscheiden sich auf Ebene der Sprachhandlungen und aufgrund ihrer Fachspezifik durchaus von denen im Fach Mathematik, wo sie stellenweise gar synonym verwendet werden (KMK-Operatorenlisten Mathematik⁴).

Operator	z.B. Bewerten				
Sprachhandlung	Beschreiben	Zuordnen	Bestimmen	Auswählen	Formulieren

Abbildung 2: Erweiterung (a) für das Konkretisierungsraster von Tajmel & Hägi-Mead (2017) durch Zörner & Must (2018); siehe hierzu Anhang 1 und 3

- (b) Ähnlich wie der Zeile „Sprachliche Mittel“ bedarf es einer Zeile, die als „Fachliche Mittel“ bezeichnet werden kann und entsprechend aufgebaut ist. Gemeint sind fachspezifische, methodische und inhaltliche Voraussetzungen, die notwendig sind, um den Hintergrund der Aufgabenthematik zu erschließen sowie in Kopplung mit den sprachlichen Mitteln zu verstehen und zu bearbeiten. Derart bieten sich zwei Kategorien an, die als „Arbeitswissen“ und „Kompetenzen“ in das Raster eingebaut werden können. Als Arbeitswissen werden Wissensbestände und Begriffsfelder bezeichnet, die konkret zum inhaltlichen Verständnis der Materialien und Aufgaben benötigt

⁴ Die KMK bietet im Fach Mathematik mehrere – auch schulformabhängige – Operatorenlisten, in denen hinsichtlich des benannten Beispiels „Beurteilen“ und „(Be-)werten“ manchmal synonym verwendet werden oder „(Be-)werten“ erst gar nicht aufgeführt ist – ganz abgesehen von der jeweiligen fachspezifischen Aufschlüsselung: https://www.kmk.org/suche.html?tx_kesearch_pi1%5Bsword%5D=operatoren%20mathematik&tx_kesearch_pi1%5Bpage%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortByField%5D=score&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=desc&cHash=1e9df44ffc862502093fe3d8637bf641 (Zugriff am 08.11.2018; zur Übersicht der vorhandenen Operatorenlisten empfiehlt sich die Eingabe in der Suchmaske der KMK-Homepage: Operatoren Mathematik).

werden. Erwartete Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Lernens werden in der Kategorie zu den Kompetenzen vermerkt. Da aber sowohl sprachliche als auch fachliche Mittel, wie oben erläutert, nicht voneinander zu trennen sind, bietet es sich an, sprachliche und fachliche Mittel unter dem Begriff „Ressourcen“ zu bündeln.

Ressourcen	Arbeitswissen	z.B. Kalter Krieg, Kapitalismus, Stalinismus, Eiserner Vorhang ...
	Kompetenzen	z.B. Sachkompetenz (Einordnen der Ereignisse und Personen, ...), Urteilskompetenz (Verknüpfung von Ursachen und Folgen, Fällen von Sachurteilen, ...)

Abbildung 3: Erweiterung (b) für das Konkretisierungsrastrer von Tajmel & Hägi-Mead (2017) durch Zörner & Must (2018); siehe hierzu Anhang 1 und 3

Auf diese Weise können nicht nur sprachliche Anforderungen aufgeschlüsselt werden, sondern auch die fachspezifischen Elemente berücksichtigt werden, um eine ganzheitliche Übersicht zu den aufgabenorientierten Voraussetzungen und Bedingungen (hier als Ressourcen bezeichnet) zu erstellen. Im Sinne eines Zusammenwirkens von Sprache und historischem Lernen bietet diese Übersicht Möglichkeiten, Verknüpfungen zwischen fachlichen und sprachlichen Aspekten aufzudecken und für den Unterricht nutzbar zu machen. Ferner liegt Lehrer_innen damit ein praktikables und übersichtliches Instrument zur Unterrichts- und Aufgabenplanung vor.

5 Durchführungshinweise zur Implementierung in der Lehrer_innenbildung

Das erweiterte Konkretisierungsrastrer lässt sich sowohl in (fach-)didaktischen Seminarveranstaltungen des Lehramtsstudiums als auch in Workshops und Fortbildungen mit Lehrkräften einsetzen. Ebenso möglich ist der Einsatz in der sprachsensiblen Unterrichtsvorbereitung für erfahrene Lehrkräfte. Es müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen beachtet werden. So sollte z.B. bei den teilnehmenden Lehrkräften ein grundsätzliches Verständnis für Operatoren und Aufgabenstellungen im Sinne des kompetenzorientierten Unterrichts vorhanden sein. Ebenso sollten die Lehrkräfte über das fachliche Wissen zur Lösung der Aufgabe verfügen, um auch einen entsprechenden Fokus auf die sprachliche Ebene setzen zu können. Im Rahmen von Seminar- oder Fortbildungsveranstaltungen sollten Konzeption und Einsatzmöglichkeiten des Rasters zunächst erläutert werden. Anschließend empfiehlt es sich, anhand einer Beispielaufgabe das Ausfüllen des Konkretisierungsrasters zunächst exemplarisch vorzuführen, bevor in Gruppen- oder Partnerarbeit mit eigenen Aufgabenstellungen gearbeitet werden kann. Für die gemeinsame Erarbeitung des Rasters können ca. 20 Minuten veranschlagt werden. Das Raster wird hierzu von oben nach unten ausgefüllt. Zunächst muss also eine Aufgabenstellung mit einem entsprechenden Operator ausgewählt werden. Der Operator muss anschließend in die dafür vorgesehene Spalte eingetragen und entsprechend geschichtsdidaktisch (vgl. Buchsteiner et al., 2018) aufgeschlüsselt werden, bevor der Erwartungshorizont der Aufgabe ausformuliert wird. Wichtig bei der Formulierung des Erwartungshorizontes

ist, dass hier eine wörtlich ausformulierte Antwort auf die Aufgabe gegeben wird. Es sollen hier weder Stichpunkte notiert noch „eigene“ Antworten gegeben werden. Vielmehr geht es darum, eine Antwort niederzuschreiben, die auch Schüler_innen so als Bearbeitung der Aufgabe formulieren können und sollen (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78ff.). Anschließend können die für die Bearbeitung der Aufgabe notwendigen Ressourcen im formulierten Erwartungshorizont identifiziert werden (Welche Wörter sind wesentlich für die Antwort? Welche sprachlichen Strukturen, sprachlichen Wendungen, einleitenden Sätze o.ä. benötigen Schüler_innen zur Beantwortung der Aufgabe? Welches thematische Vorwissen und welche methodischen Voraussetzungen benötigen die Schüler_innen für die Bearbeitung der Aufgabe?). Nach dieser Erläuterung und gemeinsamen Erarbeitung des erweiterten Konkretisierungsrasters anhand eines Beispiels können die Seminarteilnehmer_innen eine eigene Aufgabenstellung allein oder in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten. Je nach Komplexität der Aufgabenstellung sollten hierzu nochmals 20 bis 30 Minuten veranschlagt werden. Anschließend kann eine Reflexion mit Diskussion zur Nutzbarkeit gewinnbringend sein, um Potenziale für den Unterrichtseinsatz sichtbar zu machen.

6 Erfahrungsbericht

Bereits im Sommersemester 2018 konnte im Rahmen einer Lehrerfortbildung ein kleiner Workshop durchgeführt werden, der ähnlich den oben in Kapitel 5 empfohlenen Bedingungen strukturiert wurde. Die insgesamt für den Workshop geplante Dauer von zwei Zeitstunden war hierfür ausreichend. Insgesamt hat sich das Arbeiten mit dem Konkretisierungsraster als produktiv erwiesen, d.h., die Teilnehmer_innen konnten das Raster mit Beispielaufgaben erproben; die Anwendung war für sie klar verständlich. Bei der Einführung des Rasters konnte auf die Stärke des Instruments gerade durch die explizite Formulierung des Erwartungshorizontes hingewiesen werden. Nicht nur, dass diese bei einer späteren Bewertung hilfreich ist – sie hilft auch insbesondere Lehrkräften, die im Umgang mit sprachlichen Anforderungen und Strukturen eher ungeübt sind, die für die Bearbeitung der Aufgabe notwendigen sprachlichen Mittel zu identifizieren. Ferner wurde diskutiert, dass der Erwartungshorizont im Sinne einer denkbaren Schülerantwort und nicht einer perfekten Antwort der Lehrkraft, die schließlich die Lösung kennt, verfasst wird. Die Leitfrage müsse dabei stets sein: „Was erwarte ich von meinen Schüler_innen?“, was damit sinnvollerweise in einem Pool an Mindest- und Maximallösungen mündet, um etwaige Niveaustufen für Leistungsbewertungen – auch im Sinne des kompetenzorientierten Lernens – zur Verfügung zu stellen. Eine weitere Überlegung wäre folglich, wie man Lösungsniveaus in einem solchen Raster abbilden kann oder ggf. durch weitere Strukturierungen fixiert. Natürlich muss bei all dem deutlich werden, dass die Arbeit mit dem Konkretisierungsraster nur ein erster Schritt im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist. Nach der Analyse der sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen von Aufgabenstellungen müssen im Unterricht dezidiert sprachbildende Maßnahmen folgen, um die Bearbeitung der Aufgaben durch die Schüler_innen zu ermöglichen.

Interessant wäre an dieser Stelle darüber hinaus die Diskussion der Übertragbarkeit des erweiterten Konkretisierungsrasters auf andere Fachdidaktiken. Die Autoren_innen vermuten, dass mit diesem Raster eben keine formale oder strukturelle Anpassung notwendig wird und dieses von anderen Fächern gleichermaßen genutzt werden kann, wie Tajmel und Hägi-Mead es auch für ihr Raster erklären. Hier könnten künftige Praxiserfahrungen oder gar empirische Studien zu einer weiteren Beschäftigung und Optimierung des Rasters motivieren.

Literatur und Internetquellen

- Altun, T., Bernhardt, M., & Günther, K. (2017). Sprache(n) der Geschichte. Kooperation des Modellprojekts ProDaZ mit der Geschichtsdidaktik des Historischen Instituts der Universität Duisburg-Essen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, Bd. 2 (S. 131–142). Münster: Waxmann.
- Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte: narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, Bd. 2 (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Buchsteiner, M., Lorenz, T., Must, T., & Scheller, J. (2018). *Operatoren im Fach Geschichte*. Greifswald: Books on Demand.
- Dewey, J. (1991/1938). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 12*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, (233), 4–13.
- Handro, S. (2015). Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.5>
- Heuer, C., & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute*, 11 (3), 5–23.
- Köcker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köcker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- LZV (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung LZV)*, 25. April 2016. Zugriff am 29.11.2019. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vdl_id=15620&vdl_back=N211&sg=1&menu=1.
- Maas, U. (2017). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien (GLS)*, 73, 21–50.
- Ohm, U. (2017). Literater Sprachausbau als konstitutives Moment fachlichen Lernens im Übergang Schule-Beruf. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich* (S. 213–247). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-014>
- Ohm, U., & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/hlz-2450>
- Oleschko, S. (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14 (1), 87–103. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.87>

- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–41). Münster: Waxmann.
- Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In *proDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Zugriff am 29.11.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster et al.: Waxmann.

Anhang

Anhang 1: Erweitertes Konkretisierungsraster mit Beispielaufgabe⁵ (Zörner & Must, 2018)

Klasse: 9		Thema: Ende Zweiter Weltkrieg			Datum:
Aufgabenstellung		Ordne das Foto Q1 in den Kontext des Zweiten Weltkrieges ein.			
Operator		Einordnen			
Sprachhandlung		Nennen	Zuordnen		
Ressourcen	Ausformulierter Erwartungshorizont	<p>Das Foto wurde laut Zusatzinformationen am 9. Mai 1945 in Berlin vor dem Reichstag aufgenommen. Es zeigt im Vordergrund einen unbekannten deutschen Soldaten, der vor Trümmern sitzt, und im Hintergrund das brennende Reichstagsgebäude.</p> <p>Am 8./9. Mai kapitulierte die deutsche Wehrmacht bedingungslos, nachdem Berlin von russischen Truppen erobert wurde. In Europa endete damit der Zweite Weltkrieg. Laut Zusatzinformationen muss das Foto in dieser Zeit entstanden sein. Der abgebildete und stark zerstörte Reichstag und der unbewaffnete deutsche Soldat bestätigen diese Annahme.</p>			
	Wortebene	<p>s Foto, -s, e Zusatzinformation, -en, r Photograph, -en, s Gebäude, -, r Vordergrund, -e, r Soldat, -en, e Trümmer, -, r Hintergrund, -e, s Gebäude, -, e Truppe, -n, e Zeit, -en, e Annahme, -n</p> <p>r Reichstag, Berlin, 09. Mai 1945, s Europa, r Zweiter Weltkrieg, e Wehrmacht aufnehmen (aufnahm, aufgenommen), sitzen (saß, gesessen), sein (war, gewesen), kapitulieren (kapitulierte, kapituliert), erobern (eroberte, erobert), enden (endete, geendet), müssen (musste, gemusst), entstehen (entstand, entstanden), abbilden (abbildete, abgebildet), brennen (brannte, gebrannt), zerstören (zerstörte, zerstört), bestätigen (bestätigte, bestätigt)</p> <p>unbekannt, deutsch, bedingungslos, russisch, unbewaffnet, stark unten, vor, damit</p>			
	Satz- und Textebene	Das Foto wurde ... aufgenommen; Es zeigt ...; ... im Vordergrund/Hintergrund; ... das brennende Reichstagsgebäude; ... laut Zusatzinformationen ...; am ... kapitulierte ..., nachdem ...; In Europa endete ...; Der abgebildete ... bestätigen diese Annahme ...			
	Arbeitswissen	Verlauf Zweiter Weltkrieg in Europa; Reichstagsgebäude; Schlacht um Berlin; Kapitulation der Wehrmacht am 8./9. Mai 1945			
	Kompetenzen	Urteils- und Methodenkompetenz (Bildanalyse – Photographie; Beurteilung von Ereignissen im Zweiten Weltkrieg); Sachkompetenz (Einordnung von Ereignissen, Personen in den Verlauf des Zweiten Weltkrieges)			

⁵ Die im Raster eingefügten Informationen sind als Beispiel zu verstehen und liegen keiner Analyse einer realen Schulklasse zugrunde, erheben damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Anhang 2: Schulbuchseite zur Beispielaufgabe in Abbildung 4 (*Das waren Zeiten, Bd. 2. Bamberg: C.C. Buchner, 2017, S. 100–101*)

2

Bipolare Welt und Deutschland nach 1945



1 Deutscher Soldat vor dem Reichstag in Berlin 9. Mai 1945
 Foto vom 9. Mai 1945



2 Alltag in Berlin
 Foto vom 1971, Boysenstraße West-Berlin

Wiederaufbau und Neuordnung
 Gemeinsam hatten die USA, die Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich das Deutsche Reich im Zweiten Weltkrieg militärisch besiegt und die nationalsozialistische Herrschaft beendet. Schenbar unüberbrückbare Differenzen zwischen den Siegern führten 1949 zur Teilung Deutschlands. Die beiden deutschen Staaten BRD und DDR entwickelten sich unter dem Einfluss der jeweiligen Siegermächte politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich unterschiedlich. Sie wurden in die Bündnissysteme des Kalten Krieges zwischen den USA und der Sowjetunion (NATO und Warschauer Pakt) eingebunden und bauten in den 1950ern wieder eigene Streitkräfte auf. 1990 stimmten die vier Siegermächte der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten zu. Das linke Foto zeigt einen deutschen Soldaten vor dem noch brennenden Reichstag in Berlin am Tag nach der Kapitulation der deutschen Wehrmacht. Das rechte Foto zeigt einen Jungen beim Spielen im Sommer 1971. Fliegt der Ball über die Mauer, ist er in einem anderen Land, zurückholen ist ausgeschlossen und das ist ein DDR-Grenzsoldat zurückblickt sehr unwohlnehmlich. Wie kam es zur Teilung Deutschlands und welche Folgen hatte sie für die Menschen? Wie gelang es, die Teilung, die für viele zur Normalität geworden war, zu überwinden, und ist die deutsche Geschichte nach 1945 eine Erfolgsstory?

1. Ordne das Foto Q1 in den Kontext des Zweiten Weltkrieges ein und erkläre die Intention des Fotografen.
2. Beschreibe das Foto Q2. Welche Aussage vermittelt es?
3. Versuche ihm einen neuen Titel zu geben.

Auf dieser Seite hätte statt Q2 auch ein Foto vom sogenannten „Fall der Mauer“ abgebildet werden können (siehe S. 158, Q1). Wie würde sich die Aussage der Doppelseite verändern?

Anhang 3: Erweitertes Konkretisierungsraster (Zörner & Must, 2018)

Klasse:		Thema:			Datum:	
Aufgabenstellung						
Operator						
Sprachhandlung						
Ressourcen	Ausformulierter Erwartungshorizont					
	Wortebene					
	Satz- und Textebene					
	Arbeitswissen					
	Kompetenzen					

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zörner, A., & Must, T. (2019). Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung von Operatoren im Geschichtsunterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 227–240. <https://doi.org/10.4119/hlz-2518>

Eingereicht: 27.11.2018 / Angenommen: 13.11.2019 / Online verfügbar: 17.12.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Language-based Work with Tasks – An Attempt for Language Facilitation Embedded in History Teaching

Abstract: Language-based strategies in subject matter teaching to foster L2 learners is increasingly being addressed both in university teacher education and in schools. A central topic here is the language-based work with tasks. Based on the “Konkretisierungsraster” of Tajmel (Tajmel, 2011; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) an instrument for history teaching has been developed, which allows working with tasks in such a way that language facilitation within subject matter teaching is possible. The instrument is suitable for the use of language-based strategies in subject matter teaching as well as for the training and further education of (pre-service) teachers.

Keywords: language-based strategies in subject matter teaching, language-based work with tasks, operations in tasks, history class, language-based strategies in history class, German as a second language